DOCUMENT RESUME

ED 425 640 FL 025 471

AUTHOR	Zoreda, Margaret Lee
TITLE	Dialogismo, lenguas extranjeras e identidad cultural (Dialogism, Foreign Languages, and Cultural Identity).
PUB DATE	1992-00-00
NOTE	12p.
PUB TYPE	Opinion Papers (120)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Cultural Awareness; *Cultural Education; Cultural Literacy; Educational Objectives; Educational Philosophy; Educational Trends; Foreign Countries; Higher Education; Language Teachers; Outcomes of Education; *Second Language Instruction; *Second Language Learning
IDENTIFIERS	Postmodernism

ABSTRACT

Foreign Language education will play an important role in the broadening and globalization of higher education for the 21st century. Where else will educators find the tools to "dialog" with--to engage--the "other" as part of the enriching process that accompanies cultural exchange, cultural broadening? This paper sheds light on these issues, and offers insights into the future of foreign language education. It is suggested that the new approach to foreign language education in the next century will rely heavily on postmodernism. Contains 18 references. (CNP)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 425 640

"DIALOGISMO, LENGUAS EXTRANJERAS E IDENTIDAD CULTURAL"

1992

MTRA. MARGARET LEE ZOREDA

ÁREA DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA

MÉXICO, D.F./ MÉXICO

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margaret Lee Zoreda

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL025471

2

BEST COPY AVAILABLE

> La palabra ajena debe convertirse en la palabra propia-ajena (o ajena-propia). Distancia (extraposición) y respeto. El objeto, en el proceso de la comunicación dialógica que se establece con él, se convierte en sujeto (otro yo). (Bajtín 1989: 367)
>
> Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros. (Bajtín 1989: 279)

En este momento el país se encuentra ante un futuro cercano de crecientes lazos internacionales en el comercio, política, educación, comunicación y cultura dentro de una economía global. Las discusiones "oficiales" han girado alrededor, más o menos exclusivamente, de aspectos económicos o de la necesidad de confrontar el reto de competir internacionalmente en la ciencia y tecnología. Casi nula ha sido la atención prestada a un tema que intrinsicamente debería ser reconocido---al igual que en otros países[1]---en toda consideración del panorama internacional: el papel de las lenguas extranjeras en la formación universitaria para el año 2000. Por tanto, en este ensayo me propongo examinar y cuestionar el discurso curricular que se ha desarrollado alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario en México, apoyándome principalmente en las contribuciones de Mijail Bajtín en los campos de la lingüística, la teoría literaria, la filosofía y los estudios culturales. Aceptando la posmodernidad como una tendencia hacia la decentralización, la diversificación y la desmasificación (Olsen 1991: 280),[2] tenemos que considerar a Bajtín como uno de los posmodernistas más optimistas. No obstante su manifestación en pos de una relativización de la "verdad" y la multiplicidad de perspectivas "polifónicas", su obra está impregnada de la insistencia en la posibilidad enriquecidora de interactuar dialógicamente con el Otro, sea éste palabra, enunciado, discurso, sujeto o cultura

1

ajena. En realidad, muchos de sus escritos tratan de la comprensión y comunicación intra- e interculturales, y como tales, parecen estar dirigidos especificamente al meollo de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto a nivel de las políticas institucionales curriculares como al nivel específico de los procesos enseñanza-aprendizaje. Sin intención de hacer una "genealogía" à la Foucault de la práctica e ideas subyacentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México, expresaré algunas observaciones, preguntas, dudas y sugerencias que sobre este tema han surgido durante mi desempeño, por varios años, como docente e investigadora en el área de la enseñanza del inglés. Espero, así, abrir una discusión necesaria que ahora es impostergable.

Por más de veinticinco años la enseñanza de lenguas extranjeras (L_2) en la educación superior en nuestro medio se ha enfocado casi exclusivamente sobre la comprensión de lectura conocida en la práctica como "Lenguas para Objetivos Específicos" (LOE). Mackay y Mountford describen el Inglés para Objetivos Específicos con propósitos meramente utilitarios y/o laborales, teniendo como intención la satisfacción de la necesidad de leer revistas especializadas o libros en inglés (1978: 2,3,7). Ellos manifiestan en su perspectiva las tendencias estructuralistas vigentes en su época, con su énfasis sobre el manejo de los mecanismos formales del idioma y sus funciones retóricas (18). Esta orientación instrumentalista en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dominado casi sin excepción el curriculum universitario. El resultado en México, al igual a otros países en desarrollo, han sido programas que resaltan los aspectos sintácticos-lingüísticos en la lectura de textos especializados de las diversas carreras universitarias, promoviendo la adquisición de habilidades o estrategias de lectura en base a taxonomías cognoscitivas. Tal metodología soslaya el contenido

socio-histórico y cultural de la lengua extranjera para situarla en un vacío descontextualizado, en aras de enseñar "procesos" en vez de "productos" o "contenidos". Estos programas han intentado, así, cumplir con "necesidades" descriptivas o prescriptivas (sean reales o no), tales como (entre otras) exigencias bibliográficas en L_2, exámenes de comprensión de lectura en L_2 para titularse, y/o necesidades anticipadas de seguir leyendo material especializado como actualización profesional.

En contraste con esta visión restringida, esto es "monológica", Bajtín percibe el lenguaje no como material lingüístico sino como "el material de ideologías competitivas" (Hirschkop 1986: 93):[3]

> . . . no existen palabras ni formas neutras, que puedan pertenecer a "nadie"; el lenguaje ha sido totalmente apropiado y permeado con intenciones y acentos. . . . el lenguaje no es un sistema abstracto de formas normativas sino una concreta concepción heteroglota del mundo. (Bakhtin 1981: 293)

Rebatiendo las corrientes saussureanas sobre el sistema sincrónico de langue (Stam 1989: 29-34), Bajtín formula una translingüística que resalta lo diacrónico---parole, el lenguaje concebido en su especificidad socio-histórica (Sharp 1980: 100). Según él, cada acto de habla es el sitio convergente de conflicto entre fuerzas universales, centralizantes y unificantes ("centrípetas") del discurso oficial y, por otro lado, fuerzas específicas, decentralizantes y desunificantes ("centrífugas") del discurso no-oficial (Bakhtin 1981:272). La clase hegemónica siempre intenta hacer todo discurso totalizador, uni-acentuado e inambiguo ("monológico", es decir, no "dialógico") para servir sus propios intereses (Sharp 1980: 101). La maduración de la conciencia humana como sujeto se forja en la lucha incesante por liberarse del discurso

3

"autorizador", afirmando, al mismo tiempo, un proyecto para asimilar nuevos discursos multivocales, esto es, la heteroglosia o diversos lenguajes de la sociedad (Holquist en Bakhtin 1981: 424).

Es posible observar que la meta de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras ha sido monológica. El discurso "oficial" (incluyendo el llamado "curriculum oculto") sobre lenguas extranjeras, en varias instituciones mexicanas de enseñanza superior, implica su marginalización como "servicio de apoyo académico extracurricular" (frecuentemente el factotum en traducciones de índole operacional), a menudo los cursos sin créditos y los profesores sin credenciales o formación e intereses académicos universitarios. En los cursos de comprensión de lectura los contenidos son regularmente textos sobre temas de las carreras. En general, se concibe la "lengua extranjera" como un sistema mecánico de símbolos y fonemas de acuerdo a reglas sintácticas más o menos rígidas de origen ajeno. Lo que no cabe en este discurso "centrípeto" son cursos de contenido intelectualmente estimulante (es decir, a la par de otras áreas universitarias), que traten criticamente los complejos socio-históricos y culturales de los países extranjeros bajo una óptica de relevancia social y política. Para parafrasear a Bajtín: cualquier curriculum en lenguas extranjeras que se remontara teoricamente a las formas mecánicas del lenguaje y soslayara las particularidades "centrífugas" del contexto y la heteroglosia de la cultura materna de tal lenguaje, tendría que ser considerado como monológico y, por consiguiente, incompleto y esclavizante.

Entonces, en gran medida las universidades públicas, en virtud de su curriculum "centrípeto" de comprensión de lectura en L_2, están cumpliendo el propósito de reproducción cultural al formar letrados minimalmente funcionales para ser insertados

indiscriminadamente en la sociedad tecnológica. En tales cursos no es importante lo que se lee sino como uno lo lee. Empleando textos "seguros" (sin carga cultural extranjera), un texto digamos sobre ingeniería mecánica puede ser tratado didacticamente de la misma manera como uno en medicina, sin importar de hecho el idioma. Un texto especializado en inglés, alemán (o español) es intercambiable, salvo algunas particularidades superficiales del idioma.[4] No obstante, notamos que para las élites existe la posibilidad de una formación bilingüe y bicultural más completas, por mediación de instituciones privadas, programas de intercambio internacional y titulación en el extranjero. Con perspectivas y entendimiento de la alteridad de otras culturas, son estos cuadros los que obtendrán ventajas laborales (y políticas) al ser capaces de interactuar a nivel de colega con los profesionales extranjeros. Por otro lado, a los graduados de LOE, en su trabajo cotidiano podrán ejercitar su habilidad innegable de leer sólo manuales técnicos en L_2, pero siempre subordinados a sus propias élites o gerentes extranjeros, según sea el caso. Serán analfabetos culturales, incapaces de "leer" (y entender) los "textos" culturales de los países extranjeros, con todo su complejo polifónico de valores, actitudes e historias. Por tanto, serán expuestos a ser explotados y marginalizados tanto en el empleo como por los medios de comunicación masiva, nacionales e internacionales; un curriculum que condujera al alumnado universitario a tal futuro tendríamos que calificarlo, ciertamente, como injusto y anti-democrático.

La coyuntura internacional a la que se enfrenta el país exige ahora de sus cuadros profesionales (es decir, nuestros graduados) una visión, quizás antes no requerida, de gran entendimiento de las motivaciones históricas, políticas y económicas

de otras naciones, y nuestra respuesta hacia ellas. No es posible, como avestruz, huir del encuentro con "el Otro" a menudo racionalizado como la necesidad casi infantil de salvaguardar "nuestra pureza ideológica e identidad nacional". Perseguir con esta actitud monológica y "comunicéntrica" (Gordon et al 1990: 15) conducirá, sin duda, a crear desventajas para el país y auténticos riesgos de subyugación y, aparte, nos encerraría en una peligrosa "lógica solitaria", el sello del pensamiento totalitario (Arendt 1979: 468-479).

Sobre eso, Carlos Fuentes opina que

> Una cultura que se quiere "pura," y que cierre sus fronteras a la invasión de otras culturas, es una cultura destinada a perecer. No se encuentra a sí misma, no se encuentra su identidad sino en el contacto con el otro. No somos lo que somos sino el conocimiento de lo que no somos. [énfasis mío] (1990: 13)

Asimismo, Tzvetan Todorov en La conquista de América: el problema del otro (1989) examina una tercera clase de relación entre los españoles y la cultura americana que no fue de dominación ni sumisión al "Otro": aquélla fue una interacción dialógica con la cultura indígena, en que se vivía intensamente "la diferencia en la igualdad" (259), al conocer y afirmar la exterioridad-diferencia del Otro a la par como sujeto (260). Tanto Fuentes como Todorov reconocen su deuda a Bajtín por la posibilidad dialógica entre sujetos o culturas: una trabazón creativa, renovadora e inagotable en que cada entidad conserva su identidad sin fundirse (Bajtín 1989: 352).

En vez de la "falsa tendencia a reducir todo a una sola conciencia, a la disolución en ésta de la conciencia ajena" (Bajtín 1989: 363), Bajtín resalta como absolutamente necesaria para el dialogismo la extraposición, o actitud de mantenerse en última instancia en las afueras de lo que se desea entender sin sumergirse en su interior

(1989: 352). Relacionada con la extraposición bajtiniana está la idea de delimitaciones o fronteras bienintencionadas cooperativas (Bajtín 1989: 358-59), o alteridad receptiva. Bajtín nos advierte que ni los individuos ni las culturas están confinados dentro de sus límites, como mónadas autosuficientes. Son extraterritoriales, ubicados parcialmente afuera de sí mismos, siempre en las fronteras, sin territorio interior soberano (Bajtín citado en Morson y Emerson 1990: 50-51). Desde esta "región fronteriza", podemos lograr la comprensión dialógica creativa---"conversión de lo ajeno en lo 'propio-ajeno'", con "dos conciencias y dos sujetos" (Bajtín 1989: 391, 302).

Tomando un enfoque dialógico en lenguas extranjeras, tendríamos que reconocer que el profesor de inglés, francés o cualquier idioma sería, a la vez, un profesor de la propia cultura tradicional (Brière 1986: 203-204). Así, la discusión libre y crítica en nuestros programas de L_2 sobre la cultura ajena fortalecería una auto-reflexión por los alumnos sobre la cultura propia, permitiendo, a la vez, la oportunidad de entender y juzgar a la cultura extranjera en nuestro acto de asimilación, elaboración y reacentuación de ella (Bajtín 1989: 279). Lo que quisiéramos suscitar es un "posmodernismo de oposición" que

> se interesa por una deconstrucción crítica de la tradición . . . una crítica de los orígenes . . . . En una palabra, trata de cuestionar más que de explorar códigos culturales, explorarlos más que ocultar afiliaciones sociales y políticas. (Foster 1988: 12)

Esto implicaría un cambio radical del lugar ocupado por las lenguas extranjeras en la universidad y la creación de centros o programas académicos interdisciplinarios que rebasen la enseñanza tradicional de L2, para enfatizar, más allá, los aspectos culturales polifónicos (historia, política, economía, manifestaciones estéticas y filosóficas, ciencia y

tecnología, religión y expresiones populares) de las sociedades que hablan dichas lenguas. Asimismo, significaría un cambio de metodología monológica "autorizadora" y autoritaria hacia una que fomentara el dialogismo en las relaciones profesor-alumno y los procesos enseñanza-aprendizaje.

Por el bien de nuestro alumnado, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede quedar encerrada en una cómoda y monológica marginalización de formulitas fáciles en un período de abertura a nivel global. Es el momento de repensar y abrir nuestro curriculum de lenguas y rescatar las palabras y los sujetos ajenos de otros contextos culturales que han sido callados por planes educativos poco visionarios. En este aspecto las últimas palabras escritas por Bajtín nos iluminan: "No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección" (Bajtín 1989: 392-93).

Notas

1. Véase la urgencia de los departamentos de lenguas extranjeras en los E.U.A. en cambiar su orientación hacia la "internacionalización del curriculum" y "la educación global en el aula y el programa de lenguas extranjeras" en "ADFL Summer Seminars: Foreign Languages and the 'New Paradigm'", MLA Newsletter, Summer 1991 (Vol. 23, N. 2) pp. 20-21.

2. Véase Lyotard 1984, 1990; Baudrillard 1988.

3. Las traducciones de fuentes en inglés son de la autora.

4. Obviamente esto implica la "descapacitación" (deskilling) automática del profesorado en programas de L_2 tan restringidos. Sin embargo, esta política puede representar ventajas en ciertas circunstancias.

Bibliografía

"ADFL summer seminars: Foreign languages and the new paradigm." MLA Newsletter, Summer 1991 (Vol. 23, N. 2), pp. 20-21.

Arendt, H. 1979 (1951). "Ideology and terror." The Origins of Totalitarianism. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bajtín, M. 1989. "De los apuntes de 1970-1971." "El problema de los géneros discursivos." "El problema del texto." "Respuesta a la pregunta por la revista Novy Mir." "Hacia una metodología de las ciencias humanas." Estética de la creación verbal. Trad. T. Bubnova. México: Siglo XXI.

Bakhtin (Bajtín), M. 1981. "Discourse in the novel." The Dialogic Imagination. Ed. M. Holquist. Trad. C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Baudrillard, J. 1988. "El éxtasis de la comunicación." La posmodernidad. Ed. H. Foster. Trad. J. Fibla. México: Kairos/Colofón.

Brière, J. 1986. "Cultural understanding through cross-cultural analysis." The French Review, 60, 2: 203-208.

Foster, H. 1988. "Introducción al posmodernismo." La posmodernidad. Ed. H. Foster. Trad. J. Fibla. México: Kairos/Colofón.

Fuentes, C. 1990. "Entrevista a Carlos Fuentes por G. Scarpetta: El barroco contra la ortodoxia." Trad. S. González. El Nacional, 21 de agosto: 13, 20.

Gordon, E. et al. 1990. "Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences." Educational Researcher, 19, 3: 14-19.

Hirschkop, K. 1986. "Bakhtin, discourse and democracy." New Left Review, 160:92-113.

Lyotard, J.-F. 1990. La posmodernidad (explicada a los niños). Trad. E. Lynch. México:

Gedisa.

___. 1984. The Postmodern Condition. Trad. G. Bennington y B.Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mackay, R. y Mountford, A. 1978. "The teaching of English for special purposes: Theory and practice." English for Special Purposes. Ed. R. Mackay y A. Mountford. London: Longman.

Morson, G. y Emerson, C. 1990. Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics. Stanford: Stanford University Press.

Olsen, L. 1991. "The shadow of spirit in William Gibson's matrix trilogy." Extrapolation. 32, 3: 278: 289.

Sharp, R. 1980. Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. London: Routledge Kegan Paul.

Stam, R. 1989. Subversive Pleasures: Bakhtin, Cultural Criticism, and Film. Baltimore: John Hopkins University Press.

Todorov, T. 1989. La conquista de América: el problema del otro. Trad. F. Botton. México: Siglo XXI.